

Atenção ao *input* e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2

Ingrid Finger

UFRGS (Porto Alegre, Brasil)

Elena Ortiz Preuss

UFG (Brasil)



RESUMO: Este artigo apresenta a continuidade de uma pesquisa sobre os efeitos da instrução formal sobre o *SE*, operador aspectual em espanhol, a qual evidenciou que, a curto prazo, esse tipo de intervenção pedagógica produziu efeitos positivos. Entretanto, não se sabia se esses efeitos se manteriam a longo prazo. Assim, uma nova coleta de dados foi feita, vinte e quatro meses após a última coleta da investigação anterior, a fim de verificar se os efeitos da instrução eram duradouros, bem como refletir sobre as relações entre os conhecimentos implícito e explícito e o papel que a instrução desempenha na formação desses saberes. Os resultados evidenciaram que a instrução foi duradoura a longo prazo, confirmando também as conclusões do estudo inicial, no que se refere ao papel que a instrução desempenha como facilitadora do *intake*, e na formação do conhecimento implícito.

Palavras-chave: efeitos da instrução explícita; SE operador aspectual do espanhol; conhecimento implícito e explícito.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the long-term effects of formal instruction in the acquisition of implicit knowledge of the Spanish pronoun *SE* by a group of Brazilian learners. The initial study indicated that the pedagogical intervention that was conducted increased accuracy rates in both comprehension and production tasks. A new set of tests were applied to the same participants two years after the first data collection in order to verify if the beneficial effects of instruction would be long-lasting. The predictions were confirmed thus providing evidence for the Weak Interface Hypothesis with respect to the interaction between explicit and implicit knowledge in L2 learning.

Keywords: effects of explicit instruction; Spanish aspectual *SE*; implicit and explicit knowledge.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir os efeitos a longo prazo de uma série de procedimentos de instrução explícita adotados num contexto formal de ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros. O tópico gramatical objeto dessa instrução foi o *SE*, como operador aspectual em espanhol, por ser essa uma estrutura que distingue as duas línguas envolvidas no contexto investigado (português e espanhol). A investigação inicial constou da aplicação de pré e pós-testes, intercalados pela realização de instrução explícita a dois grupos de alunos que participaram do experimento. Naquele momento, foi constatado, na testagem feita imediatamente após a instrução, que a intervenção pedagógica realizada de

forma explícita produziu efeitos positivos em comparação com os resultados obtidos nos grupos que não receberam instrução. A continuidade da pesquisa visou a verificar se esses efeitos benéficos da instrução se mantiveram a longo prazo, isto é, se tiveram caráter duradouro, numa testagem realizada dois anos após a primeira coleta.

A fim de contextualizarmos a discussão, inicialmente iremos refletir sobre os dois tipos de conhecimento – implícito e explícito – envolvidos no processo de aprendizagem de uma segunda língua, bem como a respeito do papel que a atenção direcionada ao *input* linguístico, despertada através de situações de instrução formal na sala de aula, pode desempenhar na formação dos mesmos. Será, ainda, apresentado um breve resumo do tópico gramatical

que foi objeto do estudo experimental, o pronome *SE* como um clítico¹ operador aspectual delimitador em espanhol, cujo contexto de uso requer predicados e verbos específicos. Finalmente, apresentaremos os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa e posteriormente os dados obtidos serão expostos a fim de poder-se discutir os efeitos, a longo prazo, da instrução explícita.

1 Fundamentação Teórica

1.1 Os conhecimentos implícito e explícito

Um dos primeiros autores a propor uma distinção entre o conhecimento adquirido de modo inconsciente e implícito e o conhecimento resultante de processamento consciente, que envolve reflexão, foi Krashen (1982, 1985), através de sua distinção aquisição X aprendizagem. Os dois tipos de conhecimento – o adquirido e o aprendido – seriam distintos e independentes e corresponderiam, respectivamente, ao que se denominou mais tarde na literatura de conhecimentos implícito e explícito.

O conhecimento implícito possui um caráter intuitivo e caracteriza-se pela não presença da consciência do saber, ou seja, ocorre sempre que o aprendiz não percebe conscientemente se houve ou não aprendizagem. Esse conhecimento é considerado operatório (ELLIS, R., 1994), por estar no nível da não consciência e manifestar-se de forma automática através do desempenho do aprendiz. Por outro lado, o conhecimento explícito é adquirido pelo aprendiz de forma consciente, sendo que, para tal, o aprendiz constrói e testa hipóteses, havendo a possibilidade de esse procedimento ocorrer através de instrução ou não (ELLIS, N., 1994a).

Assim, pode-se dizer que é justamente a (não) presença de consciência que distingue os dois tipos de conhecimentos construídos no processo de aprendizagem. O construto ‘consciência’, entretanto, é de difícil definição e não existe consenso na literatura a respeito da melhor forma de abordá-lo.

Schmidt (1990, 1994 e 1995), ao tratar sobre a relação entre consciência (que, ao que parece, é o que define o tipo de saber construído) e aprendizagem consciente, apresenta quatro tipos de consciência: (a) a consciência como intencionalidade, que se refere ao esforço voluntário do aprendiz, em prol do aprendizado; (b) a consciência como atenção, que diz respeito ao direcionamento dos mecanismos de atenção a aspectos linguísticos, sem necessariamente haver a intenção de aprendê-los; (c) a consciência como ciência, que se relaciona ao fato de se estar ciente do objeto de estudo e subdivide-se em dois níveis: o de percepção (nível baixo), cujo processo é consciente, e o de compreensão (nível alto), cujos processos são mais abstratos; e finalmente (d) a consciência como controle, que se refere ao domínio

sobre o processo de aprendizagem, e é ativada com o esforço consciente para a compreensão e produção de determinada estrutura linguística.

Para Schmidt (1995), os conceitos de consciência como atenção e consciência como ciência, em nível de percepção, são suficientes para a ocorrência de aprendizagem, sendo, segundo ele, condição necessária para a conversão do *input* em *intake*,² ou seja, percepção e atenção focalizada são imprescindíveis para a aprendizagem. Assim, na perspectiva do autor (op. cit.), os conhecimentos implícito e explícito seriam diferenciados pela noção de consciência como ciência no nível mais alto, o de compreensão.

Quanto à existência de inter-relação entre esses conhecimentos, constata-se três hipóteses. A primeira, baseada na dicotomia adquirido × aprendido de Krashen (1982, 1985, 1994), nega a possibilidade de qualquer tipo de conversão entre os conhecimentos implícito e explícito, tendo em vista a sua natureza distinta (Hipótese da Não-interface). A segunda (Hipótese da Interface Forte), numa postura totalmente antagônica, defende a conversão direta do conhecimento explícito em implícito via prática da estrutura-alvo, uma vez que essa contribui para a automatização do saber explícito (DEKEYSER, 1997; SHARWOOD-SMITH, 1981, apud HULSTIJN; DE GRAAF, 1994). Para os conexionistas, além da automatização a partir da prática, o *input* tem o seu papel valorizado (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2005). A terceira (Hipótese da Interface Fraca), numa postura intermediária, defende que o conhecimento explícito tem a possibilidade de contribuir para a formação do conhecimento implícito. Essa hipótese nega a conversão total, mas postula que o saber explícito desempenha o papel de facilitador do *intake*, pois possibilita aos aprendizes perceber detalhes formais presentes no *input*.

O terceiro posicionamento é o que subjaz ao estudo descrito neste artigo. Sob tal perspectiva, parece ser relevante discutir-se um pouco mais sobre o papel da atenção ao *input* e da instrução num ambiente formal de ensino-aprendizagem de línguas, discussão introduzida nas próximas seções.

1.2 A atenção ao input

Um dos aspectos que atualmente tem merecido destaque nas investigações sobre o processo de aprendizagem de línguas realizadas a partir de abordagens psicolinguísticas

¹ “Dão alguns o nome de clíticos aos pronomes átonos, como *me, te, se, o, a, lhe, nos, vos*, etc. Um uso mais lato do termo, e mais justo, é o que se aplica a todos os monossílabos átonos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem ou os precedem, ou dentro das quais eles se põem.” (DUBOIS et al., 1973, p. 112-113).

² *Intake* se refere à parte do conhecimento que é percebida pela mente do aprendiz e que fica armazenada na memória de trabalho, podendo ser utilizada pelo seu sistema linguístico ainda em desenvolvimento (VANPATTEN, 2004).

tem sido a relação entre os conhecimentos implícito e explícito e o papel da atenção ao *input* linguístico na construção desses dois tipos de conhecimento através de situações de instrução (SCHMIDT, 1994, 1995, 2001; VAN PATTEN, 1994, 1996, 2002, 2004; dentre outros). De acordo com essa perspectiva, a atenção ao *input* é fator determinante para sua armazenagem na memória, bem como para o processo de formação e testagem de hipóteses envolvidos no processamento mental em todos os domínios da linguagem (fonologia, gramática, semântica, pragmática, vocabulário, estruturação do discurso), no caso de aprendizes de segunda língua. Segundo Schmidt (2001), por exemplo,

a atenção deve estar direcionada para qualquer evidência que seja relevante para um domínio de aprendizagem particular, isto é, a atenção deve ser especificamente focada e não somente global. Nada é de graça. A fim de adquirir fonologia, deve-se atentar aos sons do *input* da língua-alvo, especialmente àqueles que são contrastivos nessa língua, e se o objetivo do aprendiz é soar como um falante nativo, ele deve atender a detalhes subfonêmicos também. A fim de adquirir vocabulário, o aprendiz deve atender tanto à forma das palavras bem como a quaisquer informações que estão disponíveis no *input* que podem levar à identificação dos seus significados. A fim de adquirir pragmática, o aprendiz deve atender tanto à forma linguística dos enunciados bem como aos traços contextuais e sociais relevantes com os quais estão associados. A fim de adquirir morfologia, deve atender às formas dos morfemas e a seus significados, e a fim de adquirir sintaxe, deve atender à ordem das palavras e aos significados aos quais essas estão associadas (p. 30-31).

A questão sobre se todos os tipos de aprendizagem requerem atenção ao *input* permanece problemática. A existência de intenção não parece ser um requisito, embora possa vir a ser uma necessidade de ordem prática, dependendo do contexto (SCHMIDT, 2001). O trabalho de investigação que visa a verificar de que forma podemos contribuir para que a atenção do aprendiz seja direcionada àquela informação que aparece no *input* que ele, de outra forma, não perceberia é motivado pela chamada *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990, 1992, 1994, 1995; ROBINSON, 2003), segundo a qual a aquisição de L2 é “guiada pelo que os aprendizes prestam atenção e notam (*pay attention to and notice*) no *input* da língua-alvo e pelo que eles compreendem que seja o significado desse *input* percebido” (SCHMIDT, 2001, p. 3-4).

Conforme Stander-Farias e Zimmer (2008), a percepção do *input* não ocorre sob um aspecto global, mas sim de acordo com estruturas linguísticas específicas do *input*. As autoras (op. cit.) ressaltam que “não há aprendizado, sem ocorrer percepção por parte do aprendiz, de modo que maiores índices de percepção levam a um maior nível de aprendizado”. Explicam,

ainda, que perceber é a condição necessária e suficiente para que o aprendizado ocorra, assim, mais atenção leva a um maior aprendizado e citam os diversos fatores que ajudam o aprendiz a prestar atenção aos detalhes do *input*: a saliência perceptual da estrutura-alvo, a frequência do *input*, o tipo de tarefa e o nível de destreza dos mesmos.

1.3 A intervenção pedagógica: foco na forma

É atribuída a Long (1991) a classificação mais conhecida entre os diferentes tipos de intervenção pedagógica que podem ocorrer na sala de aula de segunda língua. Segundo ele, ao desenvolver instrução centrada em **foco nas formas** (*Focus on FormS*), o professor prioriza o ensino de estruturas linguísticas isoladas do contexto, sem qualquer tipo de preocupação com a conexão entre forma e significado que tais estruturas possam vir a ter na língua ou da utilidade de tais estruturas linguísticas para a comunicação. Instrução baseada em **foco na forma** (*Focus on Form*), por outro lado, acarreta um envolvimento com o significado que as estruturas veiculam, antes mesmo que alguma atenção formal às estruturas da língua venha a ter lugar na instrução. Finalmente, a instrução que prioriza o **foco no significado** (*Focus on Meaning*) exclui qualquer tipo de atenção às estruturas gramaticais da língua alvo.

Alguns exemplos de procedimentos e técnicas pedagógicas que têm sido utilizados sob a perspectiva de **foco na forma** incluem a ampliação/aumento (*enhancement*) do *input*, através de tentativas de tornar o *input* visualmente mais saliente,³ além do fornecimento de *feedback* corretivo com relação às estruturas da língua que não tenham sido corretamente produzidas ou, ainda, o fornecimento de evidência negativa num formato mais ou menos explícito (por exemplo, através do emprego de *recasting*).

Estudos apontam que a intervenção pedagógica com o foco na forma contribui para despertar a consciência do aprendiz (*consciousness-raising tasks*), chamando sua atenção para determinadas estruturas linguísticas presentes no *input* (ELLIS, R. 1998). Isso é necessário, pois os mecanismos de atenção têm capacidade limitada, havendo a necessidade de que o aprendiz priorize um dos tipos de processamento, forma ou significado, sendo que este último é o que sai em vantagem na preferência natural de processamento. Em vista disso, R. Ellis (1998) expõe quatro tipos de procedimentos metodológicos com o foco na forma, convergentes com uma abordagem

³ Entende-se por *saliência* o modo de apresentar e enfatizar a instrução explícita ministrada aos sujeitos de uma investigação através de material perceptual com o objetivo de demonstrar o processo de formação e facilitar a aquisição de uma estrutura mais marcada. No caso do estudo de Doughty (1993), por exemplo, foram utilizados recursos visuais animados apresentados na tela do computador que incluíram identificação, desaparecimento e recolocação de componentes frasais no processo de formação das orações relativas.

comunicativa de ensino: *input* estruturado; prática da estrutura; *feedback* negativo (via correção explícita, pedidos de esclarecimentos, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição); e, instrução explícita, procedimento que foi adotado na presente investigação.

Finalmente, apesar do grande número de problemas teóricos e metodológicos que tem acompanhado os estudos que avaliam os resultados de intervenções pedagógicas baseadas em foco na forma, “a indicação preliminar é de que a instrução orientada para a atenção é efetiva” (DOUGHTY, 2004, p. 290).

1.4 *SE* operador aspectual como delimitador no espanhol

Segundo Fernández Lagunilla e Miguel (2000), em sua análise do espanhol, o clítico culminativo⁴ refere-se aos pronomes átonos *me*, *te*, *se*, *nos* e *os*, que aparecem com verbos como *comer(se)*, *morir(se)*, etc., e indicam a culminação do evento que precede a um estado novo. Para as autoras, o *SE* com valor aspectual é um clítico culminativo, cujo uso não é obrigatório, porém a sua presença indica que o evento culmina num ponto que desemboca numa mudança de estado. Assim, o *SE* é compatível com verbos transitivos inseridos num contexto delimitado pelo complemento verbal, e com verbos inacusativos.⁵ Os exemplos 1, 2 e 3 (MIGUEL, 1999) ilustram o contexto de uso do delimitador:

- (1) *Sara (se) ha fumado un puro.*
Sara fumou um cigarro.
- (2) *Esa actriz (*se) fuma {puros/mucho}*
Essa atriz fuma {cigarros/muito}
- (3) *Sara se ha fumado *(un puro) hace una hora.*
Sara fumou um cigarro faz uma hora.

No exemplo (1), a presença da partícula *SE* é permitida, pois o evento está delimitado pelo complemento *un puro*. No exemplo (2), entretanto, o evento não está delimitado, fazendo com que a presença do *SE* não seja possível. E no exemplo (3), o uso da partícula *SE*, só é aceitável mediante a presença do complemento direto *un puro*.

O *SE* e suas formas pessoais *me*, *te*, *se*, *nos*, e *os* com papel delimitador associam-se a verbos transitivos, quando esses têm a possibilidade de indicar sua delimitação. Além disso, ele é opcional, no sentido de que aparece somente para destacar que o evento alcançou o seu limite,

fato que já estaria indicado sem a sua presença. Esse clítico delimitador pode também associar-se a verbos inacusativos como (*caer*, *ir*, *salir*); porém, nesses casos, o predicado configurado será outro, isto é, a delimitação do evento fica implícita ao significado verbal e a delimitação refere-se ao início do evento, como nos exemplos (4) e (5):

- (4) *El plato se cayó al suelo.*
O prato caiu no chão.
- (5) *El vaso se cayó de mis manos.*
O copo caiu das minhas mãos.

Podemos ver que, em (4) existe a delimitação expressa por *al suelo*, o que justifica a presença do *SE*, ao passo que, em (5), o *SE* também é compreensível, pois já está intrínseca ao significado do verbo a sua delimitação; isto é, ninguém cai e segue caindo a mesma queda.

2 O estudo

O estudo descrito neste artigo pretendia verificar se uma situação de instrução formal sobre o *SE* operador aspectual em espanhol contribuiria para a formação do saber implícito dessa estrutura gramatical. Essa escolha se justifica por dois motivos: a) por praticamente não se trabalhar o aspecto verbal no ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros; e b) porque no português não há esse pronome delimitador (o operador aspectual *SE*), como no caso da língua espanhola. A investigação também pretendia analisar a relação entre o conhecimento explícito e o conhecimento metalinguístico.

A pesquisa foi desenvolvida tomando-se as seguintes hipóteses:

- H1:** Considerando-se o estágio de aquisição, o grupo de nível intermediário apresentaria maior número de acertos do que o grupo de nível básico nos testes de compreensão e produção.
- H2:** Os efeitos da instrução explícita seriam mais acentuados no grupo experimental de nível intermediário em comparação com o de nível básico.
- H3:** Após o período de instrução formal, os grupos experimentais apresentariam maior índice de acertos nos testes.
- H4:** Haveria maior índice de acertos nos testes de compreensão, devido à suposta menor demanda cognitiva, do que nos testes envolvendo produção.
- H5:** Não haveria, necessariamente, correspondência entre o percentual referente ao conhecimento explícito e à habilidade metalinguística, evidenciada através das respostas às justificativas nos testes de compreensão.

⁴ O ponto principal para o entendimento da teoria do *SE* delimitador é a concepção de que o termo ‘culminação’ não se refere ao fim da ação expressa pelo verbo, dado que ela, ao culminar, provoca uma mudança de estado.

⁵ Conforme Perlmutter, 1978 (apud MENDIKOETXEA, 1999), os verbos inacusativos (*existir*, *aparecer*, ...) são uma classe de verbos intransitivos que denotam estados ou eventos não agentivos (culminações), em que o único argumento recebe a ação, ou seja, é nele que se produz ou manifesta a eventualidade que denota o verbo.

Na etapa posterior, realizada dois anos após o primeiro experimento outra hipótese foi levantada:

H6: Haveria um decréscimo nos índices percentuais de acertos, mas os efeitos da instrução se manteriam a longo prazo.

A pesquisa contou com a participação de acadêmicas de um curso de Letras, no interior do Rio Grande do Sul. Para a amostra foram selecionados dez (10) alunos, dos quais cinco (5) compunham o grupo de nível **Básico Com Instrução (BCI)** e os outros cinco (5) compunham grupo de nível **Intermediário Com Instrução (ICI)**. Essa escolha se justifica pelo fato de esses aprendizes terem participado de todas as etapas de testes, ao longo dos dois anos de duração do estudo. Cabe ressaltar que os mesmos frequentavam o mesmo período de graduação e foram divididos em dois grupos através da aplicação de uma prova de proficiência.

Foram aplicados três testes: o primeiro, antes da instrução sobre o *SE* delimitador; o segundo (pós-teste), aproximadamente um mês após o pré-teste; e o terceiro, dois anos após a aplicação do primeiro pós-teste. Esses testes continham, cada um, vinte (20) questões de compreensão, que exigiam justificativa para as respostas (eram frases que deveriam ser completadas, a partir da escolha de uma das três (3) alternativas, e justificadas pelos alunos) e dez (10) questões de produção (apresentou-se verbos no infinitivo que deveriam, preferencialmente ser conjugados e usados na formação de frases).

A frase (6) exemplifica o tipo de teste de compreensão com a justificativa e a frase (7) ilustra o tipo de teste de produção:

- (6) *José ayer.* (José morreu ontem.)
 a) *se murió*
 b) *murió*
 c) *a y b están correctas.* (resposta esperada neste caso)
Justificar: _____
- (7) *acabar(se):* _____

É importante chamar a atenção para as alternativas, nas quais o aprendiz deveria saber reconhecer se o contexto era ou não adequado para o uso do *SE*, porém quando a resposta esperada era a letra C e o aluno marcasse qualquer das outras, isso não poderia ser considerado um erro, uma vez que o uso do *SE* é opcional. Outra observação importante é que a seleção verbal para compor os instrumentos obedeceu criteriosamente aos pressupostos da teoria do *SE*, operador aspectual, ou seja, as frases continham verbos transitivos e inacusativos, referindo-se a eventos que culminavam num ponto seguido de uma mudança de estado.

3 Discussão dos dados

Com este estudo, trata-se da continuidade de uma pesquisa que visava a verificar os efeitos da instrução formal e refletir sobre a relação entre os conhecimentos

implícito e explícito e o papel que a instrução desempenha na formação desses saberes. Faremos um breve resumo sobre os dados da pesquisa inicial: constatou-se que os participantes dos grupos experimentais aumentaram a preferência pelo uso do *SE* delimitador, principalmente nas produções, evidenciando, assim, que eles tornaram-se cientes da existência de pronomes com uso opcional. Tais constatações também puderam ser verificadas nos resultados obtidos nas justificativas. Em vista disso, afirmou-se que os efeitos da instrução explícita puderam ser percebidos, mesmo que sem relevância estatística no caso da compreensão, mas principalmente pelos resultados das tarefas de produção.

Assim, considerou-se que o estudo contribuiu para confirmar que a Hipótese da Interface Fraca seja a que melhor explica a relação entre conhecimento explícito e implícito no contexto formal de ensino-aprendizagem de LE.

Na próxima seção passaremos a apresentar os resultados dos dados da segunda etapa da pesquisa.

3.1 A Compreensão

A Tabela 1 apresenta os resultados gerais nas questões que envolviam a tarefa de compreensão. Havia um total de 16 questões-alvo em cada um dos testes.

TABELA 1 – Resultados gerais da compreensão das estruturas-alvo

		Pré-teste (16 questões)	Pós-teste 1 (16 questões)	Pós-teste 2 (16 questões)
BCI	Média	7	6,8	7
	%	44	42,5	43,8
	Desvio padrão	1,87	0,83	0,70
ICI	Média	7,4	6,8	6,6
	%	46	42,5	41,3
	Desvio padrão	1,81	1,78	2,07

Conforme se observa na Tabela 1, houve oscilação no comportamento dos aprendizes do BCI, ao longo dos testes. Iniciou com um percentual de (44%) de acertos, baixando para (42,5%) no pós-teste 1, mas com o passar do tempo novo aumento na compreensão da estrutura-alvo foi evidenciado (43,8%). Isso pode ser tomado como indício dos benefícios da instrução, pois era esperado um decréscimo nos índices percentuais de acertos dos aprendizes, tal como ocorreu com os aprendizes do ICI.

Outro dado relevante é que os percentuais de acertos do grupo BCI estão muito próximos aos do grupo ICI, sendo até mesmo superiores como no pós-teste 2. Isso indica que a hipótese de que os aprendizes de nível intermediário teriam os maiores percentuais de acertos, em virtude da maturidade cognitiva e estágio de aquisição, parece não se sustentar no caso das tarefas de compreensão.

Com relação ao desvio padrão, nota-se uma variação grande no pré-teste do BCI, seguida de certa estabilidade nos outros testes; contrariamente ao que ocorreu com

o ICI, que apresentou estabilidade nos primeiros dois testes e variação no pós-teste 2. Esse fato poderia ser uma evidência de que os efeitos a longo prazo foram diferenciados entre os aprendizes, principalmente no caso do ICI no pós-teste 2.

O Gráfico 1, abaixo, permite visualizar melhor os resultados.

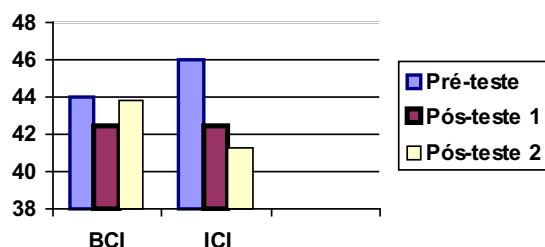


GRÁFICO 1 – Dados gerais da compreensão

3.2 As Justificativas

A Tabela 2 apresenta os resultados gerais nas justificativas para as respostas nas questões de compreensão.

TABELA 2 – Resultados gerais das justificativas

		Pré-teste (16 questões)	Pós-teste 1 (16 questões)	Pós-teste 2 (16 questões)
BCI	Média	0	6,4	0,6
	%	0	40	3,75
	Desvio padrão	0	5,12	0,54
ICI	Média	0	9,4	1,4
	%	0	58,75	8,75
	Desvio padrão	0	2,30	2,19

A tabela acima mostra que não há correspondência entre os percentuais de acertos e a habilidade de justificar as respostas. Tal fato parece indicar um comportamento intuitivo dos aprendizes ao realizar as tarefas de compreensão. Entretanto, merece destaque a baixa acentuada no percentual de justificativas adequadas entre os grupos no pós-teste 2. Permite supor que a habilidade metalinguística é mais sensível a passagem do tempo.

Uma das hipóteses do estudo era de que haveria superioridade percentual nos dados do ICI, considerando-se o estágio de aquisição e maturidade cognitiva. De fato, percebeu-se que o ICI apresentou maiores percentuais de justificativas adequadas do que o BCI, nos pós-testes, contrariamente aos dados da compreensão. Isso permite supor que o estágio de aquisição parece influenciar no desenvolvimento da habilidade metalinguística.

Outro destaque que merece ser feito é a variação no desvio padrão do BCI, indicando que esse grupo demonstra ter sofrido mais os efeitos de tempo do que o ICI.

O Gráfico 2 ilustra os resultados gerais nas justificativas.

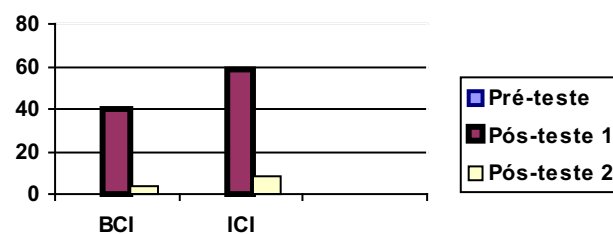


GRÁFICO 2 – Dados gerais das justificativas

3.3 A Produção

A Tabela 3 apresenta os resultados gerais na produção com as estruturas-alvo. Há um total de 06 questões-alvo em cada um desses testes.

TABELA 3 – Resultados gerais da produção das estruturas-alvo

		Pré-teste (06 questões)	Pós-teste 1 (06 questões)	Pós-teste 2 (06 questões)
BCI	Média	0,4	2,6	1
	%	6,67	43	17
	Desvio padrão	0,54	1,67	1,22
ICI	Média	1	2,8	2,4
	%	16,7	47	40
	Desvio padrão	0,70	1,92	1,34

A Tabela 3 mostra que, na produção, houve um menor número de acertos nos dois grupos, no pós-teste 2. Porém, ainda se manteve superior aos resultados obtidos no pré-teste. A queda dos índices percentuais foi mais acentuada no BCI do que no ICI, refletindo que os efeitos da instrução foram diferenciados, conforme o nível de proficiência e, assim, confirmando a hipótese de superioridade percentual dos aprendizes de nível intermediário.

Assim como aconteceu na pesquisa inicial, os dados obtidos nas tarefas de produção foram surpreendentes, pois evidenciaram mais explicitamente os efeitos da instrução, inclusive a longo prazo. Uma das hipóteses levantadas era de que, devido às diferenças em termos de demanda cognitiva, os resultados da compreensão seriam mais significativos do que a produção, porém os dados demonstram exatamente o contrário.

O Gráfico 3, abaixo, ilustra os dados gerais da produção com as estruturas-alvo, no qual observa-se que os efeitos da instrução foram duradouros, embora tenham diminuindo seus índices percentuais.

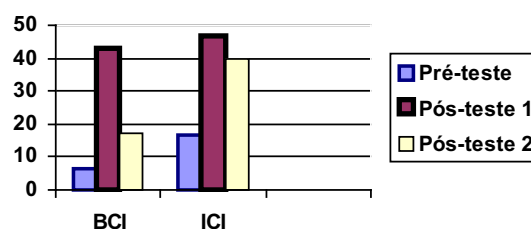


GRÁFICO 3 – Dados gerais da produção

Conclusões

O presente estudo apresentou a continuidade de uma pesquisa sobre os efeitos da instrução na aquisição de Espanhol como L2, verificando-se, nessa etapa, se os mesmos tiveram um caráter duradouro. Para isso, aplicou-se uma nova etapa de testes, dois anos após a aplicação do pós-teste, na pesquisa inicial.

As análises mostraram que, em termos de compreensão, os resultados foram estáveis ao longo das três etapas de testes. Os resultados das justificativas mostraram que houve uma queda brusca no percentual de acertos, mas ainda se manteve superior ao percentual do pré-teste. Na produção, observou-se que os dois grupos diminuíram o percentual de acertos, no pós-teste 2, mas os índices ainda foram superiores aos do pré-teste.

Os dados permitem afirmar que as ressalvas que a literatura faz sobre o estágio de aquisição e a ocorrência de aprendizagem são confirmadas pelos resultados obtidos, pois os índices de acertos dos participantes do ICI, na maioria das vezes, foram superior ao do BCI.

Outra constatação feita é que o desenvolvimento do conhecimento explícito não implica necessariamente no desenvolvimento da habilidade metalinguística, pois percentuais de acertos nas tarefas de compreensão não correspondem aos resultados das justificativas. Esses resultados demonstram que, embora em percentuais mais inferiores, os efeitos da instrução foram duradouros, contrariando o estudo desenvolvido por White (1991), no qual se constatou que o conhecimento oriundo da instrução não ficou retido a longo prazo.

Ressalta-se que se confirmaram também as conclusões do estudo inicial, no que se refere ao papel que a instrução desempenha como facilitadora do *intake*, contribuindo para a formação do conhecimento implícito. Neste sentido, a Hipótese da Interface Fraca, que versa sobre a relação entre os dois tipos de saberes (implícito e explícito) no ambiente formal de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é fortalecida.

Referências

- DeKEYSER, R. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. In: *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 195-221, 1997.
- DOUGHTY, C. Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, p. 431-69, 1993.
- DOUGHTY, C. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In: DOUGHTY; LONG (Ed.). *Handbook of SLA*. Malden, MA: Blackwell, 2004. p.256-310.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: CUP, 1998.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ELLIS, Nick. Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. In: *Consciousness in Second Language Learning. AILA Review*, n. 11, p. 37-56, 1994a.
- ELLIS, Nick. Implicit and explicit language learning—an overview. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994b. p. 1-32.
- ELLIS, Nick. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 305-352, 2005.
- ELLIS, Nick. The associate-cognitive CREED. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- ELLIS, Rod. Principles of instructed language learning. *System*, v. 33, n. 2, p. 209-224, 2005.
- ELLIS, Rod. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ELLIS, Rod. A theory of instructed second language acquisition. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, p. 79-114, 1994.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994b.
- ELLIS, Rod. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 91-113, 1993.
- GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: An introductory course*. 2. ed. Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- GREGG, Kevin. Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, v. 5, p. 79-100, 1984.
- HULSTIJN, J.; DE GRAAFF, R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In: *Consciousness in second language learning. AILA Review*, n. 11, p. 97-112, 1994.
- KRASHEN, S. D. The input hypothesis and its rivals. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994. p. 45-77.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon, 1982.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; MIGUEL, E. de. La interfaz léxico-sintaxis: el clítico culminativo. In: MIGUEL, E.; FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; CARTONI, F. (Ed.). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife/UAM, 2000. p. 141-159.
- LONG, Michael. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DE BOOT, K. et al. (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

- MIGUEL, Elena de. El operador aspectual se. *Sociedad Española de Lingüística*, v. 30, n. 1, Madrid, p. 13-43, 2000.
- MIGUEL, Elena de. El aspecto léxico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. Volumen 2: Las construcciones sintácticas fundamentales; relaciones temporales, aspectuales y modales. p. 2977-3060.
- MIGUEL, Elena de. *El aspecto en la sintaxis del español*: Perfectividad e impersonalidad. Madrid: Ediciones de la UAM, 1992.
- MOTA, M.; ZIMMER, M. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 155-187, 2005.
- ORTIZ PREUSS, E. A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE operador aspectual como delimitador em espanhol. In: FINGER, I.; MATZENAUER, C. L. B. (Comp.). *TEP* (Textos em Psicolinguística). [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2006.
- PARADIS, M. Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: implication for bilingualism and SLA. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994.
- ROBINSON, P. Attention and memory during SLA. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell, 2003. p. 631-678.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.
- SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 14, p. 357-385, 1992.
- SCHMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: Consciousness in Second Language Learning. *AILA Review*, n. 11, p. 11-23, 1994.
- SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.
- SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.
- STANDER FARIAS, L.; ZIMMER, M. C.. O papel da frequência do *input* na aquisição do acento primário em inglês. In: MATZENAUER, C. L. B. et al. (Org.). *Anais do VII Encontro do CELSUL – Circulo de Estudos Linguísticos do Sul* [CD -ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- VANPATTEN, B. Input processing in SLA. In: VANPATTEN, B. (Ed.). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- VANPATTEN, B. Processing instruction: An update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.
- VANPATTEN, B. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey. 1996.
- VANPATTEN, B. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. In: Consciousness in Second Language Learning. *AILA Review*, n. 11, p. 27-36, 1994.
- VANPATTEN, B. Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, p. 287-301, 1990.
- WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, v. 7, n. 2, 1991, p. 133-161.
- ZIMMER, M.; ALVES, U.; SILVEIRA, R. A instrução explícita na produção oral em L2 vista pelos paradigmas simbólico e conexionista: implicações pedagógicas. IV SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, 2004, Pelotas. *Anais do IV SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino*. [CD-ROM]. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, 2005.

Recebido: 19/01/2009

Aprovado: 28/04/2009

Contato: <ingridf@terra.com.br>